



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Normatywność w podręcznikach języka polskiego dla cudzoziemców

Author: Romualda Piętkowa

Citation style: Piętkowa Romualda. (1993). Normatywność w podręcznikach języka polskiego dla cudzoziemców. W: A. Wilkoń, J. Warchała (red.), "Z problemów współczesnego języka polskiego" (S. 56-65). Katowice : Uniwersytet Śląski



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersytet ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

ROMUALDA PIĘTKOWA

Normatywność w podręcznikach języka polskiego dla cudzoziemców

Problemy związane z zagadnieniem normatywności (definicje normy językowej i bogatą literaturę dotyczącą tego zagadnienia daje Miodek, 1983) w podręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego zasygnalizujmy na wstępie następującymi pytaniami:

- Jak rozumieć normę w nauce języka obcego,
- Jakiej odmiany języka uczyć i jaką normę propagować,
- Jakie przekazywać informacje normatywne,
- Jakie błędy popełniają cudzoziemcy,
- Co to znaczy poprawność w wypadku cudzoziemca.

Celem artykułu nie jest pełna odpowiedź na postawione pytania, ale jedynie przeanalizowanie sposobów i zakresu przejawiania się normy w podręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego.

W podręczniku *Wśród Polaków* Rudzkiej i Goczółowej (1988: 15) czytamy, że jego celem jest „danie podstaw do poprawnego posługiwania się językiem i nauczanie cudzoziemca potocznego języka konwersacyjnego”.

Przykładem realizacji tej odmiany języka może być wypowiedź korespondenta Dominikany w audycji telewizyjnej *Blżej świata*, według którego cudzoziemiec:

[...] może uważać Warszawę za prowincję bo (bo dlatego że po prostu różni się od jego doświadczenia wielkiej metropolii) bo na przykład jeśli chodzi o imprezach [...] nie ma takiej reklamy która codziennie która tu by człowiek przyjeżdżający od razu mógłby

wybrać sobie acha idem dzisiaj do teatru albo tam do tego [...] żeby był jakiś opis [...] dla wszystkie [...] to co brakuje w Warszawie to jest ten prawdziwy sity / to znaczy nie ma tego miejsca gdzie można wieczorem pójść po sklepach do kawiarni [...] myślę że zawsze te pierwsze wrażenia które są najczęściej negatywne po jakimś czasie przerastają do zachwyty / [...]

Wypowiedź korespondenta Dominikany pomimo błędów fonetycznych, fleksyjnych, składniowych i leksykalnych jest w pełni zrozumiała, a zatem spełnia wymogi komunikatywności.

Odpowiedź na pytanie, czy wypowiedzi w języku obcym podlegają ocenie normatywnej w kategoriach błędu, wymaga więc zastanowienia się nad tym, jakie zjawiska językowe podlegają ocenie i jaka jest ich hierarchia?

Pit Corder błędy, które występują w wypowiedziach naruszających właściwe użycie języka obcego, dzieli na następujące kategorie:

1. Błędy oznaczania — kiedy mówiący używa jakiegoś terminu z intencją odniesienia go do pewnej cechy świata zewnętrznego, do której zazwyczaj się go nie odnosi, np. gdy nazywa kapelusz czapką.

2. Błędy rejestru — gdy np. ktoś nazywa kolację wieczerzą.

3. Błędy socjolingwistyczne — kiedy mówiący wybiera formy niewłaściwe przy danym stosunku między nim i słuchającym, np. gdy uczeń wita nauczyciela: *No staruszk, jak się dzisiaj czujemy?*

4. Błędy tekstowe — gdy mówiący wybiera struktury, które niewłaściwie odbijają relację pomiędzy dwoma zdaniem w dyskursie, gdy np. na pytanie: *Kto to jest ten człowiek?* słyszymy odpowiedź: *Jam jest.*

Według Cordera najpoważniej zakłócają świadomą komunikację błędy oznaczania i błędy tekstowe (Allen, Corder, Davies, red., 1983: 117). Przyczynami powstawania błędów w wypowiedziach cudzoziemców są:

1. Nieznajomość reguł gramatycznych danego języka. W języku polskim występują przede wszystkim błędy we fleksji, głównie rzeczownika, wynikające z najwyższego stopnia jej skomplikowania, np.: *bardzo blisko domu jest ładny plaż, mi sie nie zdarzyło oglądać takiego pojedyńka, wpadła mu do ręce, nogi jego wystawiali z nosz.*

2. Nieznajomość leksyki i reguł semantycznych, np. *ten marynarz zakontraktował dziewczynę, trzoda słoń pędziła przed siebie, mogłem praktykować polskiego języka, pani chce benzynę ordynarną.* Ostatnie dwa przykłady są to błędy powstałe w wyniku interferencji językowej. Błędy tego rodzaju występują — oczywiście — na wszystkich poziomach języka.

3. Nieznajomość zasad użycia języka w danej sytuacji zgodnie z pełnioną rolą społeczną, np. gdy student obcokrajowiec na spotkaniu z władzami uniwersytetu zwraca się do rektora: *Cześć, jak się masz? Fajnie tu u was* lub do pani profesor po skończeniu zajęć: *To w którą stronę teraz pani profesor zasuwa?*

Jak zapobiegać powstawaniu tego rodzaju błędów? Wiadomo, że uczenie się języka obcego jest procesem wieloaspektowym i wielowymiarowym. Składają się na ten proces:

- przyswajanie gramatyki i słownictwa danego języka,
- kształcenie sprawności językowych (mówienia, pisania i rozumienia tekstów mówionych oraz pisanych),
- opanowanie reguł tworzenia określonych tekstów — narracyjnych, deskryptywnych, eksplikacyjnych, argumentacyjnych,
- poznawanie zasad zachowania językowego w danej sytuacji.

W procesie uczenia się języka obcego wyróżnia się następujące poziomy sprawności językowej: systemową, społeczną, sytuacyjną i pragmatyczną (por. Grabias, 1990: 62). W związku z tym nie można mówić o znajomości języka w ogóle, ale o poznawaniu różnych odmian języka, ich cech specyficznych i różnic między nimi.

Tu rodzi się pytanie: jakiej odmiany języka uczyć cudzoziemca? Większość podręczników dla początkujących opowiada się za mówionym językiem potocznym w wersji starannej. I tak, we wstępie do podręcznika *Uczymy się polskiego* czytamy, że zawiera on teksty i dialogi pisane językiem prostym, zbliżonym do potocznej polszczyzny mówionej (Bartnicka, red., 1984: 9). Język mówiony, potoczny, konwersacyjny to odmiana proponowana również w innych podręcznikach, takich jak: *Polska po polsku* (Miodunka, Wróbel, 1986: 10), *My mówimy i czytamy po polsku* (Karolak, Wasilewska, 1986: 5), *Intensywny kurs języka polskiego dla cudzoziemców* (Dąbrowska, Łobodzińska, 1983: 7).

Wybór języka potocznego podyktowany jest celami nauczania, jakie stawiają sobie autorzy tych podręczników. Są to:

- opanowanie aktywnego posługiwania się językiem w naturalnych kontekstach i sytuacjach (Bartnicka, red., 1984: 10);
- aktywna znajomość języka używanego w podstawowych sytuacjach codziennego życia (Karolak, Wasilewska, 1986: 5);
- przyjęcie prymarności kryterium socjolingwistyczno-sytuacyjnego nad lingwistycznym (Miodunka, Wróbel, 1986: 8).

Jednak kształcenie umiejętności mówienia nie jest jedynym celem omawianych podręczników. W podręczniku *Uczymy się polskiego* zamieszczono 10 współczesnych tekstów poetyckich, aby uczący się mógł

obcować z oryginalnym tekstem literackim. Również podręcznik *My mówimy i czytamy po polsku* zakłada kształcenie biernej znajomości języka na poziomie rozumienia prostych tekstów literackich i publicystycznych. Druga część podręcznika *Wśród Polaków*, kontynuując zamiar uczenia mowy potocznej, wprowadza jednocześnie w reguły języka literackiego pisanego. Podręcznik *Od słowa do słowa* (Gałdyn, Zwolski, 1988) przeznaczony jest do nauki czytania tekstów pisanych, mających dużą rozpiętość czasową i stylistyczną. Zasygnalizujemy ją dwoma tytułami lekcji — *Polacy o języku i mowie ojczystej* oraz *Słownik Franka Kimono*.

Język potoczny jako odmianę języka mówionego związaną z codzienną komunikacją cechują rozluźnienie reguł normatywnych (w rozumieniu normy skodyfikowanej) oraz swoboda i wariancja we wszystkich płaszczyznach systemu językowego (Wilkoń, 1987: 60—61).

W podręcznikach sygnalizowane są wyznaczniki potoczności:

- a) fonetyczne, np. wymowa *ę* // *e* w wygłosie;
- b) fleksyjne, np. użycie mianownika zamiast wołacza w imionach *Staszek, idziemy do kina* // *Staszku, podaj młotek*, występowanie biernika *tą* // *tę*;
- c) składniowe, np. podręczniki wprowadzają rozróżnienie wskaźników zespolenia na mówione (potoczne) // pisane (literackie); przykładowo podawane są rozróżnienia między: *choć* // *chociaż*; *bo* // *gdyż*, *ponieważ*; *jak* // *jeżeli*, *jeśli*; *jak* // *kiedy* // *gdy*;
- d) leksykalno-frazeologiczne słownictwo nacechowane i ekspresywne w opozycji do neutralnego — *rozróżba*, *wlepiony* (*wzrok*), *babka*, *cholera*.

W stosowaniu leksyki nacechowanej istnieje niebezpieczeństwo utożsamiania potoczności z wulgarnością, jak w dialogu:

- *Proszę się liczyć z moim czasem*
- *Pański czas, to wie pan, gdzie mam*
- Ty...*

(Miodunka, Wróbel, 1986: 91)

czy w rozmowie dzieci

- *Chcesz w zęby*
- *Jurek mnie bije.*

(Rudzka, Goczółowa, 1988: 266)

W związku z tym, że różnice między odmianami języka przejawiają się głównie na poziomie składni i leksyki, relatywizm normy dotyczy przede wszystkim tych poziomów.

W konstruowaniu dialogów i tekstów narracyjnych w analizowanych podręcznikach starano się zastosować struktury składniowe charakterystyczne dla języka mówionego, np.: konstrukcje niewerbalne, orzeczenia modalne i peryfrastyczne.

Elipsa, zdania urwane, wtrącenia, potok składniowy, retardacje, wysoka częstotliwość równoważników zdań, oznajmień, wykrzyknień — oto niektóre cechy składni języka mówionego. Regułą składni tekstów języka mówionego jest jej fragmentaryczność (Wilk oń, 1987: 51—52). Kompletność w opozycji do fragmentaryczności czy fakultatywności wiąże się z pytaniem: Według jakich zasad mają być konstruowane teksty w podręcznikach, aby użyte struktury składniowe były przydatne i poprawne w naturalnej komunikacji językowej?

Z jednej strony mamy teksty dydaktyczne preferujące pełne konstrukcje składniowe, np.:

Co ja codziennie robię? Ja codziennie wstaję rano. Ja jem śniadanie. Ja piję mleko i jem chleb i mięso. Ja spieszę się do szkoły. Ja jestem już w szkole. Ja uczę się pisać, czytać i mówić po polsku.

(Tekst nie pochodzi z omawianych podręczników)

Teksty takie prowadzą do używania języka sztucznego i utrwalania błędów interferencyjnych, co znakomicie uchwycił Fryderyk Jarossy w znanym wzorze odmiany: *ja noszę kalosze, tynosisz kalosisz, on... itd.*

Należy zastanowić się nad przydatnością tekstów uwarunkowanych ściśle sytuacyjnie, np.:

- *Była gorączka?*
- *Tak, tak panie doktorze.*
- *Wysoka?*
- *Oj wysoka panie doktorze. I dreszcze, cały dzień dreszcze.*
- *To znaczy ile?*
- *Dokładnie nie wiem. Cały dzień i w nocy też.*
- *Ale ja pytam o gorączkę*
- *więc... no... prawie, prawie 37,4*

(Miodunka, Wróbel, 1986: 193)

Czy cząstki tego dialogu można powtórzyć w innych sytuacjach językowych, w jakiej mierze mogą one generować nowe wypowiedzi? Fakultatywność członów schematu składniowego w omawianych podręcznikach jest zaznaczana nawiasami, np. w podręczniku *Polska po polsku*: *(Czy) on ma ołówek? (Tak), (on) (ma) ołówek.* Na podstawie za-

pisu repliki można utworzyć następujące zdania: *Tak, on ma ołówek. On ma ołówek. Tak ma. Ma. Tak.* Autorzy stwierdzają, że wszystkie zdania są poprawnymi odpowiedziami na pytanie: *Czy on ma ołówek?* i wskazują reguły stylistyczne — od szkolnej odpowiedzi „całym zdaniem” po lakoniczne *Ma* lub *Tak* charakterystyczne dla płaszczyzny mówionej (Miodunka, Wróbel, 1986: 10).

Na poziomie leksykalno-frazeologicznym normatywność przejawia się w wyborze określonego słownictwa i frazeologizmów. Zróżnicowanie chronologiczne, ekspresywne i stylistyczne współczesnej polszczyzny powoduje jej wariację. Normatywność neutralnej odmiany języka potocznego prezentowanej w podręcznikach dotyczy jednostek leksykalnych zbyt archaicznych, zbyt ekspresywnych i zbyt zawężonych stylistycznie.

Za podstawowe założenie uznano, że uczący się poznaje współczesny język polski z pominięciem wyrazów i form, które wyszły z użycia. Jeżeli znajomość wyrazów i form przestarzałych jest konieczna do zrozumienia tekstów, które ze względu na ich wartości kulturowe zostały umieszczone w podręczniku, to stosuje się kwalifikator „przestarzały”. Pozostawione bez komentarza przykłady typu: *Jam sercem jest twem. Kędyż Cię wierni synowie poniosą?* (Gałdyn, Zwolski, 1988: 9) mogą prowadzić do wypowiedzi nieświadomie archaizujących i podniosłych, a zatem niestosownych stylistycznie. Przykładem błędów tego typu są wypowiedzi cudzoziemca w jednej ze współczesnych książek: *Azali było ludzi mrowie a mrowie? Ta pani to pana mać? Niebezpieczeństwo przekroczenia normy chronologicznej szczególnie istotne jest dla członków Polonii, która — kultywując mowę ojców — przechwuje wiele archaizmów i dialektyzmów.*

Również przysłowia zamieszczone w podręcznikach nie zawsze są jasne, nawet dla rodzimych użytkowników języka, np. *Do świętego Ducha nie zdejmuj kozucha* (Zielone Świątki), *Od świętej Anki chłodne wieczory i ranki, Jak Barbara po lodzie to Boże Narodzenie po wodzie, A na Grzegorza idzie zima do morza* (12 marca) (Bartnicka, red., 1984: 106).

Repertuar frazeologiczno-paramiologiczny tego rodzaju odchodzi w niepamięć, występuje, co najwyżej, w biernym zasobie słownika starszego pokolenia. Zaletą powiedzonek, przysłów i cytatów jest to, że skupiają w sobie jak w soczewce specyfikę danej kultury narodowej, jej historię, tradycję. Jednak zarówno semantyka — trudna do wyjaśnienia, jak i forma — zwykle przestarzała — zmuszają do daleko idącej ostrożności w traktowaniu ich jako materiału językowego w podręczniku. I chociaż niewątpliwie miłym zaskoczeniem jest sfunkcjonalizowane użycie przez Chińczyka powiedzenia, że coś *pasuje jak kwiatek do ko-*

żucha, należy pamiętać o niebezpieczeństwach związanych z wprowadzeniem frazeologii w nauczaniu języka obcego. Nawet takie frazy, jak: *Co ma wisieć nie utonie; Złość piękności szkodzi; Kto nie ma w głowie (musi) mieć w nogach; Cała przyjemność po mojej stronie*, umieszczone w dialogach i wyjaśnione w kontekście, mogą być błędnie odtwarzane przez cudzoziemca, np.: *Kto kogo lubi, ten tego czubi; Siedzi cicho jak tyżka w trawie*.

W zakresie kształcenia rozumienia tekstów ważne jest zwrócenie uwagi na zwroty frazeologiczne, orzeczenia peryfrastyczne, frazeologizmy, które mają wysoką frekwencję we współczesnej polszczyźnie, szczególnie w stylu publicystycznym. Jak objaśnić niezwykle skomplikowane frazeologizmy *dojrzałość obywatelska, polska racja stanu* czy idiomatyczne wyrażenia przymikowe, które zostały zamieszczone obok siebie w indeksie podręcznika *Od słowa do słowa*, np.: *bez czci i wiary, bez pudła, dla ojczyzny — dla picu, o dalszy rozwój — o suchej gębie* (Gałdyn, Zwolski, 1988: 171, 175). Takie zestawienie bez informacji o normie stylistycznej użycia tych wyrażen jest humorystyczne dla rodzimych użytkowników języka i nie ma wartości poznawczej dla cudzoziemca.

Pozostawienie bez komentarza wyrażen i zwrotów nacechowanych ograniczonych do danej odmiany sprawia, że są one odbierane jako neutralne i wzorcowe. Uczącemu się języka obcego grozi niebezpieczeństwo traktowania form i wyrażen nacechowanych ekspresywnością potoczną jako powszechnych (jeżeli nie zna innych) lub jako lepszych (poznane później w stosunku do neutralnych świadczą o wyższym stopniu wtajemniczenia). Pojawiają się wtedy błędy typu: *Dokąd pani profesor zasuwaa?*

W podręcznikach zamieszczone są również rozstrzygnięcia poprawności *explicite*, na zasadzie cytatu z wydawnictw poprawnościowych. Znajdujemy w nich np. wiadomości o odmianie nazwisk żeńskich z przyrostkiem *-ówna, -owa* wraz z informacją, że formy te w II połowie XX wieku zaczynają wychodzić z użycia, chociaż zachowują się w języku mówionym potocznym jako tradycyjne (Bartnicka, red., 1984: 100). Liczba mnoga występująca w zwrocie: *To jedno wam powiem Macieju* objaśniana jest jako forma grzecznościowa występująca w niektórych gwarach ludowych, a także środowiskach społecznych i zawodowych, np.: *powiedzcie mi kolego, powiedzcie mi towarzyszu* (Bartnicka, red., 1984: 245). Zupełnie zbłądaną wydaje się informacja o *Barbórce* jako dialektalnej formie od *Barbarka* (zdrobnienie od *Barbara*) czy potępienie *sobót pracujących* w myśl kryterium logicznego (Bartnicka, red., 1984: 182). Wymienione przykłady są peryferyjne w stosunku do

systemu językowego. Zamieszczenie uwag poprawnościowych pozwala sądzić, że cudzoziemiec jest lepszym użytkownikiem polszczyzny i uczestnikiem w kulturze niż przeciętny Polak.

Nie występuję w tym miejscu przeciwko normatywności podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego, lecz przeciwko:

- nadmiarowi prawideł poprawnościowych w komentarzu;
- peryferyjnym zagadnieniom poprawnościowym;
- normie o tendencjach zachowawczych.

Norma w podręcznikach powinna być współczesna z ostrożnym prognozowaniem, raczej uzualna niż skodyfikowana.

Analizując treść podręczników, można stwierdzić, że informacje o charakterze normatywnym są przekazywane w nich w różnorodny sposób — norma deklarowana jest we wstępach. Objasnienia normatywne występują też w słowniczkach pod tekstami. W podręczniku *Wśród Polaków* stosowane są kwalifikatory, np. „kolokwializm”, „slang”, „emfaticznie”, „literalnie”, „metaforycznie”. Komentarz gramatyczny sformułowany jest w kategoriach gramatyki pedagogicznej. Przekazywane są informacje o zakresie użycia form i konstrukcji składniowych w odmianie mówionej i pisanej. Wskazuje się też na dystrybucję skonwencjonalizowanych form grzecznościowych i skonwencjonalizowane sposoby wyrażania ekspresji. Stosowność sytuacji użycia konstrukcji, leksemów i związków frazeologicznych objaśniają również liczne didaskalia w dialogach, precyzujące typ aktu mowy, np. *pogardliwie, z oburzeniem, z niesmakiem, ze złością*. Ironiczne lub żartobliwe użycie sygnalizuje cudzysłów. Humor, żart, dowcip często określają poetykę konstruowanych tekstów i wpływają na wybór tekstów literackich, w których występuje dowcip językowy. Myślę, że poetyka mówienia nie wprost, aluzji, pomimo atrakcyjności psychologiczno-emocjonalnej, jest zbyt trudna dla cudzoziemca. Humor, aby był skuteczny, powinien dotyczyć tematyki, postaci, sytuacji.

Podsumowując, w nauczaniu języka obcego — podręcznik jest jednym z podstawowych ogniw w tym procesie — zwraca się uwagę na poprawność gramatyczną i poprawność semantyczną (akceptowalność, dopuszczalność). Dopuszczalność błędów jednego czy drugiego typu zależy od celu nauczania w danym momencie. Celem tym nie może być całkowita poprawność gramatyczna, osiągnięta kosztem semantyki w myśl zasady: „mniej, ale dokładniej” lub osiągnięcie komunikatywności wypowiedzi przy założeniu istnienia błędów gramatycznych, semantycznie nieistotnych. Rozróżnienie to znajduje wyraz w refleksji glottodydaktycznej: Czy uczy się gramatyki danego języka (podejście strukturalne); czy reguł tworzenia tekstów w tym języku (podejście komunikacyjne)?

W omawianych podręcznikach podkreślany jest aspekt komunikacyjny, jednocześnie nie rezygnuje się z indukcyjnego wprowadzania reguł gramatycznych. Zgodnie z komunikacyjną teorią uczenia języka polskiego normę rozumiem jako zbiór reguł semiotycznego zachowania w danym akcie mowy. Składają się na nią:

- norma językowa (znajomość reguł fonologicznych i gramatycznych oraz denotacji leksemów);
- społeczne reguły użycia języka; kompetencja mówiącego dotyczy wiedzy o odrębności odmian funkcjonalnych danego języka i zasad konstruowania tekstów;
- norma sytuacyjna, czyli zbiór zasad związanych z czynnikami socjolingwistycznymi aktu mowy.

Bibliografia prac cytowanych

- Allen J. P. B., Corder S. P., Davies A., red. (1983): *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*. T. 2: *Techniki w językoznawstwie stosowanym*. Red. wyd. pol. J. Rusiecki. Warszawa.
- Bartnicka B., red. (1984): *Uczymy się polskiego*. T. 1: *Teksty*. T. 2: *Komentarz językowy i ćwiczenia*. Warszawa.
- Dąbrowska A., Łobodzińska R. (1983): *Intensywny kurs języka polskiego dla cudzoziemców*. Wrocław.
- Gaładyn E., Zwoliński H. (1988): *Od słowa do słowa. Wybór tekstów do nauczania cudzoziemców języka polskiego*. Warszawa.
- Grabias S. (1990): *Pojęcie sprawności językowej a praktyka logopedyczna*. „Logopedia”, nr 17, s. 51—63.
- Karolak S., Wasilewska D. (1986): *My mówimy i czytamy po polsku*. T. 1—3. Warszawa.
- Miodek J. (1983): *Kultura języka w teorii i praktyce*. Wrocław.
- Miodunka W., Wróbel J. (1986): *Polska po polsku*. Warszawa.
- Rudzka B. (1988): *Wśród Polaków*. T. 2. Lublin.
- Rudzka B., Goczłowa L. (1988): *Wśród Polaków*. T. 1. Lublin.
- Wilkoń A. (1987): *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*. Katowice.

Romualda Piętkowa

NORMATIVE USAGE IN POLISH LANGUAGE TEXT-BOOKS FOR FOREIGNERS

Summary

Considered in this article are the following problems: How is the norm in teaching of the Polish language to be understood? What form of the language should be learnt and what norm should be propagated? How should normative information be passed on? What errors do foreigners make? What is the meaning of „correct language” in the case of foreigner? The aim here is to analyse the ways and scope of expression of norms in text-books for learning Polish as a foreign language. The norm is understood as a set of semiotic rules adhered to in the given act of speech.

Romualda Piętkowa

CARACTÈRE NORMATIF DANS LES MANUELS DU POLONAIS — LANGUE ÉTRANGÈRE

Résumé

Dans le présent article on étudie les problèmes suivants: Comment faut-il comprendre la norme dans l'enseignement de la langue polonaise? Quel type de langue faut-il enseigner et quelle norme propager? Comment transmettre les informations normatives? Les étrangers, quelles fautes commettent-ils? Qu'est-ce que la correction en ce qui concerne l'étranger? Le présent article vise à analyser les méthodes et l'étendue de la manifestation de la norme dans les manuels du polonais — langue étrangère. La norme est perçue en tant qu'un ensemble des règles du comportement sémiotique dans un acte de parole donné.